

研究論文

心情曲線を活用した共感的な学びを生み出す道德授業の研究

山田 明子*

A Study on Moral Education Creating Empathic Learning
by Using Emotional Curves

Akiko YAMADA

【要約】本研究は、児童の共感的な学びを生み出すために、心情曲線を活用した道德授業の実践研究を行い、その成果と課題を明らかにすることを目的とする。その結果、心情曲線を用いた授業では、児童の主人公以外の他者への気付きや道德的実践の記述が多いという特徴が見られ、道德の事象を自分の事として捉える傾向にある事が示唆された。なお、教材によっては道德の価値を児童に引き寄せる必要性が生じ、設計時の配慮の必要性が示唆された。

【キーワード】道德科、共感、心情曲線、認知的側面、役割取得能力

I 問題の所在と目的

平成30年度から「特別の教科 道德」の授業が始まった。「考え議論する道德の授業」への転換、評価の充実などが課題となっており、佐賀県内の各学校では、管理職の先生方を始め、道德推進教諭を中心とした校内外での研修などが、推し進められている。

これまで、勤務校において「主体的・対話的で深い学び」を意識して授業を行ってきたこともあり、道德の授業においてもペアやグループによる話し合いが活発に行われるようになった。しかし、内実を探ると、児童が教師の思いや授業のねらいに沿った感想を書こうとしたり、安易に「答え」を出したりするといった実態が見えてきた。その背景には、児童は、副読本の読み物資料等に登場する人物や、そこに生じた事象や課題そのものを自分に引き寄せ、「自分の事」として捉えることができていないという状況があったのではないかと考える。すなわち対象となる人物や事象、課題そのものへの共感が不十分なのではないかということである。

これらの実態を踏まえ、本研究では、児童の共感的な学びに着目したいと考える。共感とは、他人の体験する感情や心的状態、あるいは人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすることであり、ホフマンは、共感について「自分自身よりも他人の置かれた状況に適した感情的反応」¹⁾と定義している。さらに、ホフマン(2001)は、道德的行動の動機として共感を捉えており、共感と道德性は、深く関わっていると述べている。そこで、道德の事象や課題を「自分の事」として捉えさせる授業づくりの視点から、発達段階を踏まえた共感を生み出す指導法について探究を行い、実践研究の成果と課題を明らかにすることを本研究の目的とする。

II 共感性に関する理論と心情曲線

1 共感性に関する教育介入プログラム

道德科に至った経緯には、児童・生徒がいじめで命を絶つような痛ましい事件が起きたことが背景にある。「いじめ」に関して、松尾直博は、「共感性は、向社会的行動を生み出す要因の一つであ

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生（佐賀市立西川副小学校）

り、暴力・いじめを抑制する機能があると考えられる。」²⁾と述べている。いじめは様々な要因が複雑に絡み合って起きるものである。そのいじめを起こす要因の一つとして、児童・生徒の「共感性」の低さを挙げることができる。と考える。

また、西村多久磨らは、共感性と教育との関連について、「共感性は介入によって、高めることができる」とされ、共感性を高めるための教育介入プログラムの開発が必要」³⁾と述べている。西村らの研究によるプログラムでは、専門学校生など成人に近い学生を対象とした教育介入プログラムによって、共感性が高まったという報告がある。その他、渡辺弥生は、「子どもの社会的スキルや共感性の育成に、VLF 実践が具体的に有効であるかな」⁴⁾を目的として、小学3年生を対象とした研究を行い、社会性の向上がみられたことを報告している。

以上、共感性を高めることを目的とした教育プログラムの開発に係る研究が行われており、道徳教育でも有効ではないかと考える。そこで、本研究では共感性を生み出す道徳の授業づくりについて実践研究を行う。

2 共感性の発達段階

ホフマン(1981)は、共感性の発達段階として4つの段階を示している。第1段階は、生後1年間に現れる大まかで未分化な共感である。第2段階(1歳前後～2歳前後)においては、自分ではなく他者が苦しんでいることを知る時期となる。しかし、他者の気持ちを推測しきれないまま、自己の気持ちと混同するとされている。第3段階(2～3歳)になると、役割取得能力の形成と関連して、他者の欲求や感情に基づく共感反応が生じ始める。他者の感情が自分とは独立したものと考えることが可能な反応である。第3段階から児童期にかけての子ども(3歳～8歳)の役割取得能力は発達し続け、次第に、他者の立場を想像・推測した上での他者志向的な感情反応を示すことができるようになる。とされている。第4段階(8歳～12歳)は、貧しさ

や社会的な弱者などへの共感が生じるとされている。この第4段階は、児童期後期とされており、この時期は小学校の段階にあてはまると考える。本研究の対象である児童は、小学5年生であることから、この第4段階にあると考え、本研究を進めていくものとする。筆者がホフマンの著書を基に図式化してまとめた共感の発達段階説を図1に示す⁵⁾。

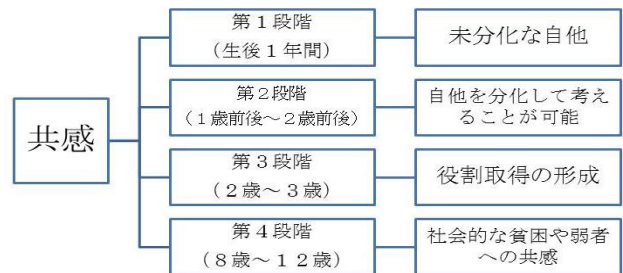


図1 ホフマンの共感の発達段階説

3 「共感性」の下位概念

(1) 「認知的共感性」と「情緒的共感性」

ホフマン(2001)は、共感性には「認知的共感性」と「情緒的共感性」の2つの概念があると考えており、共感、感情ではあるが、認知的成分も持っている。と述べている。また、デイヴィス(1993)も、古くは自分を他者に置き換え、他者を理解しようとする認知的側面を重視する立場と、他者の経験を見た際に生じる感情的側面を重視する立場の2つがあると述べている。また、梅田聡は、この2つの概念について、認知的共感性を「他者の心の状態を頭の中で推論し、理解する」⁶⁾こと、情緒的共感性を「他者の心の状態を頭の中で推論するだけでなく、身体反応を伴って理解する」⁷⁾ことと定義している。本研究では、この梅田の説に基づき両者を捉え、研究を進めることとした。

(2) 役割取得能力について

ホフマン(1981)は、共感性には発達段階があり、その第3段階に「役割取得能力」の形成と関連して、他者の欲求や感情に基づく共感反応が生じ始めると述べている。渡辺(2003)は、この「役割取得能力」はセルマンの説であり、他者の立場に立って心情を推しはかり、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かす能力であり、この役割取得能力

には発達段階があることを述べている。その発達段階とは、レベル0「自己中心的役割取得」、レベル1「主観的役割取得」、レベル2「二人称相応的役割取得」、レベル3「三人称的役割取得」、レベル4「一般化された他者としての役割取得」となっている。この段階を小学校、中学校の発達段階に即して考えると、低学年はレベル1、中学年から高学年にかけてはレベル2の獲得、高学年の後期（6年生）から中学2年生にかけてレベル3を獲得し、中学3年から高校生あるいは青年期にかけてレベル4を獲得するとある。このレベル0からレベル4までを以下の図2に示す⁸⁾。

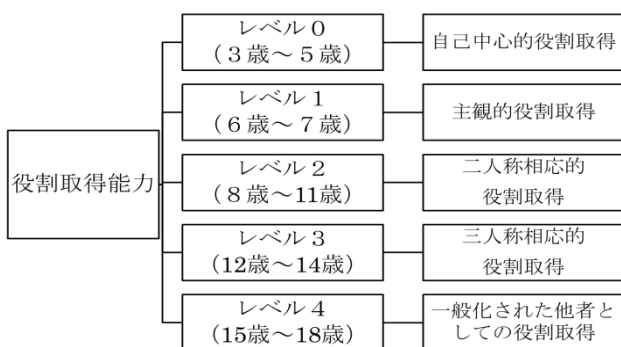


図2 セルマンの発達段階

児童の実態を把握するには、セルマンにおいて実証されてきた役割取得能力の発達段階を基盤に据えて行うことが重要だと考える。本研究の研究対象である5年生は、レベル2（二人称相応的役割取得）からレベル3（三人称的相応役割取得）の段階にあることを踏まえた授業設計が必要であると思われる。

4 共感性の発露

デイヴィス（1993）が提案した共感性の組織化モデルでは、共感性は先行条件（生物学的能力・学習歴・状況の働きなど）、認知過程（視点取得な

ど）、感情的結果（共感的関心など）を経て、対人的な結果（援助行動など）として発露することが示されている。西村らは、「認知的側面から感情的側面という流れで各共感性の要素をトレーニングすることによって、個人内の共感性発現のメカニズムに沿った介入が可能になる。」⁹⁾と述べ、トレーニングの展開の研究を行っている。図3は、葉山大地らの共感性モデルである。葉山らは、「他者に対する敏感性が視点取得に先行し、認知的側面が感情的側面に影響を及ぼす。」¹⁰⁾と述べている。

そこで、本研究の道德の授業において、まずは、認知面を意識した授業から取り組むこととした。

5 認知的共感性を生み出す「心情曲線」

渡辺（2003）は、認知的共感性の下位概念である役割取得能力を発達させるための実践について研究を行っている。渡辺は、「『役割取得能力』は、対人間に生じた葛藤の解決や、高いレベルの道德的判断を行う前提になる」¹¹⁾と述べている。さらに渡辺は、役割取得能力を相手の立場に立つ力と捉え、その力を発達させる重要性について具体的な実践方法を示しながら「相手の立場に立ち、『私』を用いて他者の意見を話す能力は、共感性を高め、思いやりの心を形成するもっとも効果的な方法である。」¹²⁾と述べている。

ここで、セルマンの役割取得能力の重要性や発達段階を踏まえ、道德の教材の分析を行う方法として心情曲線を開発した鈴木由美子ら（2006）の研究に着目したい。鈴木らは、道德の教材分析の際に、主人公の立場に立ち（役割取得し）、主人公の感情の動きを、プラス（快、嬉しい、楽しい）

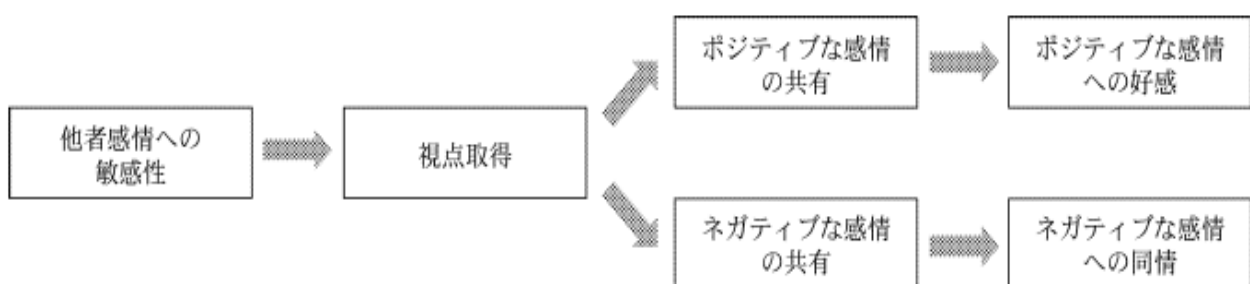


図3 葉山他（2008）の共感性モデル

マイナス（不快、悲しい、嫌だ）の軸を縦に取り、時間の経過を横に取って、主人公の感情の動きをプラス方向とマイナス方向に分析するという方法を提案している。鈴木らは、この心情曲線を使って、話のヤマ場を見極めた後、中心発問や補助発問などを考えるなど、授業を組み立てる方法を提案した。鈴木らの心情曲線は、あくまでも授業で児童が使うのではなく、教師が授業構想をする時の資料の分析方法であるため、主人公に対しての役割取得であり、縦軸と横軸と、主人公の心情を表す1本の心情曲線の構造である。

その他、心情曲線と心情曲線と類似した授業の実践について道徳科以外で広く調査した。結果として、国語科、総合的な学習などについて用いられていた。その名称、目的やその効果について考察・整理したものをまとめたものを表1に示す。

特に表1の「自身の人生の歩みを振り返らせたい時など」に着目する。河村茂雄は、心理学的側面の研究において「ライフライン」を用いており、その目的については、「集団体験や、対人関係の喜びを体験しながら、自己理解や他者理解を深めること」¹³⁾と述べている。河村は、縦軸は幸福感の高低を表し、横軸は時間を表すとしている。そして中に描く曲線は、「自分の生きてきた道筋を自分が感じた幸福感の高低によって」¹⁴⁾描くとしている。河村は、この曲線を描いた学生は、グループになると自分のライフラインを見せながら、

大いに語り出したり、熱心に傾聴したりする姿があったと述べ、効果について説明している。

以上、この「ライフライン」の利点を考察すると、以下の3点になる。

- ①簡便であること。
- ②視覚的で分かりやすいこと。
- ③他者の存在を気にしなくてすむこと。

このライフラインは、縦軸と横軸と自分自身の心情曲線1本の構造である。

そこで、道徳の授業の際に、鈴木ら（2006）の主人公に役割取得をする1本の心情曲線と、河村（2000）のライフラインで描く自分自身の心情曲線の1本を、合わせて2本の心情曲線を描くことができれば、相手（主人公）の心情を考え、さらには相手に重ね合わせて自分の心情をより深く捉えることができると考えた。

そこで、本研究における心情曲線については、次の2つの視点を重視して構成し、共感的な学びを生み出す道徳授業の実践研究を進めることとした。

- ①登場人物に役割取得し、心情曲線を描くことで、過去、現在の心理状態の深さや、時間を可視化できる。
- ②登場人物の「心情曲線」と自分の「心情曲線」を重ねて描くことで、人物を事象、課題を引き寄せ、自分の事のように考えることができる。

表1 心情曲線の実践研究の事例

教科や使用する場面	名称	目的	効果的な理由
国語科	心情曲線	登場人物の心情を掴み、交流の視点の明確化を図るため	登場人物の心情を可視化できる
道徳科	心情曲線	①資料を分析するため ②自身の道徳の学びのあゆみとして	①授業のポイントを掴みやすい ②生徒自身が自身の学びとしてのあゆみを可視化できる
総合的な学習の時間など	プロット図（構造図）	プレゼンテーションの全体構成を掴むためのシンキングツール	山場を見極めることができる
自身の人生の歩み振り返らせたい時など	ライフライン	個人の心理的発達を客観視するため	①簡便性がある ②視覚的で分かりやすい ③他者の存在をあまり気にしなくてすむ。

Ⅲ 実践研究

1 道徳科授業の原理

小学校学習指導要領によると道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」¹⁵⁾である。その道徳性を養うために、道徳科の学習においては、道徳的価値の理解を図ることが大切であると記述されている。その道徳的価値の理解を図るためには、価値理解、人間理解、他者理解を深めていくことが重要である。この価値理解とは、内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解すること。人間理解とは、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解すること。他者理解とは、道徳的価値を実現したり、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は一つではなく、多様であることを前提として理解することである。さらに、道徳的価値の理解を図るには、児童が道徳的価値を自分のこととして考えたり感じたりすることの重要性について述べられている。このことは、「事象、課題を自分のことと捉えること」すなわち、共感性を生み出す授業を作るための自身の研究の原点であると捉える。前述したホフマンの共感性の発達段階から考えると、小学生は第4段階であり、事象や課題に共感することが可能な時期である。本授業では、共感性の下位概念である認知的共感性に焦点を当て、渡辺(2003)が述べるセルマンの役割取得能力を意識して授業を行う。主人公に役割取得するための心情曲線と自身の心情曲線を重ね合わせて描くことにより、児童が道徳の事象や課題を自分の事として捉えることができるようになり、それによって共感的な学びを生み出すことができれば、自己の生き方についての考えを深め、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度につながっていくのではないかと考える。

2 授業の構想

共感性の認知的側面を代表する役割取得能力に着目し、鈴木・宮里が提案した心情曲線と河合が提唱する「ライフライン」の利点を合わせ、新たに「心情曲線」を発案し、授業を構想した。

対象は、佐賀県内の公立小学校に在籍する5年生2クラス54名(A組27名,B組27名)である。道徳の授業3教材について心情曲線を用いた授業を構想し実践した(表2)。

教材については、勤務校の道徳の年間計画に沿った教材の中から心情曲線の効果が表れやすいと判断したものを3つ選択した。心情曲線の効果とは、主人公の心情の上がり下がりの変化が児童にも捉えられやすい、出来事の時系列が分かりやすいという点である。またこの3教材については、教育的配慮として、心情曲線を用いる授業と用いない授業と交互に実践した。心情曲線を用いていない授業の際には、表情図などを用いた。

表2 心情曲線ありと心情曲線以外での授業の実際

	教材名	5年A組		5年B組	
I	見えた答案	5月11日	—	5月8日	＊
II	転校生がやってきた	6月29日	＊	6月26日	—
III	ノステップバスでのできごと	7月13日	—	7月17日	＊

3 分析方法

(1)児童のワークシートの記述内容分析

心情曲線を用いた授業での児童のワークシートの記述内容を分析した。

(2)道徳意識調査と共感性調査の実施・分析

道徳意識調査は、佐藤朋宏(2018)¹⁶⁾が作成した調査を一部改編し作成した。6項目4件法で実施し、自由記述も求めた。共感性調査においては、鈴木・木野(2008)¹⁷⁾らが作成した「多次元共感性尺度(MES)」に基づき、14項目5件法で作成した。分析にあたっては、spssを用い、t検定を行った。この2調査は授業前と全授業終了後に実施した。

(3)心情曲線に関する意識調査の実施・分析

心情曲線についての児童の捉えを把握する目的

で意識調査を3項目4件法で実施した。自由記述も求めた。

IV 結果と考察

1 児童のワークシートの記述内容分析

(1) 授業実践Ⅰ「見えた答案」の分析より

教材「見えた答案」の内容

家族の病気で十分な準備ができないままテストに臨んだ花子は、つい友人の答案を見てしまう。テストは全問正解で返されるが、みじめな気持ちになり、花子はもう二度としないと自分に言い聞かせる。

本授業では、まず、主人公である花子の立場に立って心情曲線を描かせ、その後、同様の場面をイメージさせながら自分の心情曲線を描かせた。そして、その過程で、もし友だちのテストが見えたらどうするかを尋ねた。児童は自分の気持ちの延長線上にある行動として、

- ・100点のために人の答案を見る
 - ・見えたけど書かない・100点をとらない
- のどちらかを選択した。その後、テストが返ってきた際にどう思うのか、その時の気持ちや選択した理由を記述させた。その記述内容を分類すると、
- ・見えたら書いて100点をとる…9人(34.6%)
 - ・見えたら書くか書かないか悩む…9人(34.6%)

表3「見えたら書く」の具体的記述内容 (N=9)

100点, ラッキー。……………児童C2
やった。100点だ。ラッキー。何かお母さんに買ってもらおう。……………児童C3
人の見ても100点は100点だから気にしない。
気にしない。
ママにほめられるから100点。
人のをみちゃったけど次は自分の頭で考えながらする。
毎回100点なんてとれないから100点がいい。
答案が見えただけでカンニングじゃない。カンニングはわざと見るからだから100点とって嬉しい。
答案が見えただけで見えていないから大丈夫。

- ・見えても書かない, 100点じゃなくてもいい…8人(30.7%)

となった。この内の「見えたら書いて100点をとる」に分類した児童の記述内容を表3に示す。

表3にある児童の記述内容を見ると、「ラッキー」「何かお母さんに買ってもらおう」と100点をとったことを率直に喜ぶ気持ちや、「答案が見えただけで見えていないから大丈夫」「人のを見ちゃったけど次は自分の頭で考えながらする」など行為を正当化しようとする児童の気持ちが見える。全体として自分の気持ちの流れに沿って素直に思ったままを表現したことが分かる。このことは、当該学年の児童の実態や日常的な事項の様子から考えると、それぞれの児童の率直な記述といえる。また、心情曲線を用いなかった同様の道徳授業での児童の反応と比べても、本音を語る人数が多い状況が生まれていると考える。

次に、児童の記述内容についてグループで話し合いをさせた。表3の「見えたら書く」と選択したC2とC3の児童の所属するグループの会話をと

- C1：他の人の答案を見て書いてしまったから100点を取ってちょっと嬉しかったりもするけれど、人の答案を見て書いたからあんまり…嬉しくない…。
- C2：あーでも、100点じゃなかったら、あれ買ってもらえない。買ってもらえるんだったら何でもする。
- C3：でもずるはずる。(笑いながら)
- T：ずるをしても100点はほしいわけね。
- C3：ずるをしても100点はとりたい。
- C1：でも、夜、大変で復習ができなかったらまだ100点じゃないほうが嬉しいのかな。
- C2：え？
- C1：嬉しいというか、人のを見てでも書かないほうがまだいい。と思う気持ちがまだあるかもしれない。
- C2：あー、でも100点だったら嬉しいじゃん。
- C3：その時になったら、ラッキーとか言うとかやる？
- C2：その場ではね。

図4 グループでの話し合い

り上げて、トランスクリプトにまとめたものが図4である。図中のC1は「見えても書かない、100点じゃなくてもいい」を選択した児童である。

図4の会話では、3人が教材の話の中に入り込み、主人公の花子と同じ体験をしたかのように話し合いを進めていることが分かる。自分の心情曲線を描いたことで、それぞれの児童が、主人公花子の行動を自分に引き寄せ、自分事として捉え、考えているといえる。会話の途中で、教師T2が「ずるをしても100点は欲しいわけね」と確認すると、児童C3は「ずるをしても100点をとりたい」と率直に答えている。さらに、児童C1が「人の答案を見て100点を取っても嬉しくない」と言ったことに対して、児童C2は、「え？」と驚いた声を出し、自分と違う意見に驚いている。気持ちの揺れが見受けられる場面であるが、本音で話し合うからこそ、生じる状況だともいえる。

なお、授業の終末に「今日の学び」について感想を書かせた。その結果、児童C2は、「見ないようにして、100点を取る」、児童C3は「～(略)～間違いは素直に言う。」と記述しており、本授業を通して考え方に変化が見られたことが分かった。学級全体でみると、最終的な感想では「答えが見えてしまったら写すだろう」と記述した1人の児童を除いて、26人中25人が道徳的価値「正直・誠実」を捉えた記述をしていた。

(2)授業実践Ⅱ「ノンステップバスでのできごと」の分析より

教材「ノンステップバスでの出来事」の内容

「ノンステップバスでの出来事」は、主人公の和也が、祖母の待つ停留所に向かうまでのバスの中での出来事が描かれている。道路もバスの中も混雑している中、祖母を待たせては悪いと焦っていると、途中の停留所で、車いすの客が乗ってくる。その時、高校生の「めいわくだよ」などの会話が聞こえる。思わず、心の中であなづく和也だが、おじさんが親切に話しかける様子を見て、心の中であなづいたことが恥ずかしくなる。

本授業では、範読をした後、主人公の和也の立場に立って考え、心情曲線を描かせた。その後に、児童自身の心情曲線を描かせた。

中心発問は、「おじさんとお兄さんの様子を見た時、もしも自分自身だったらどう考えるだろう」とし、児童の気持ちを尋ねた。その結果、児童の記述内容は、「おじさんはかっこいい」「おじさんは親切だ」など車いすの客の立場に立って行動したおじさんに関する記述が10人と最も多かった。次に車いすのお兄さんへの気付き、高校生への気付きへと続き、全体として主人公を取り巻く他者への気付きが多い事が分かる(表4)。また、多くの児童が、これらの人物や事象(権利等)への気付きに加えて、「誰にでも親切にしたい」「優しくしよう」「手伝おう」といった、自分の道徳的実践について記述していた。

特徴として挙げられるのは、児童自身の道徳的実践についての記述が多かったことと、主人公の和也についての記述がなかったことである。心情曲線を用いなかった同教材の授業においては、和也の気持ちを代弁する形で「迷惑だと思った自分が恥ずかしい」という気持ちを記述する児童が多く、一方で道徳的実践についての記述が少ない傾向にあった。このことは、本授業において、児童が自分の心情曲線を描いたことにより、主人公和也と同じバスに乗り、その場面に遭遇する1人として位置付けられているからだと考えられる。そして、その立ち位置から見た人物や事象への気付きやそこで感じた気持ちを記述したものと捉えることができる。

なお、児童が自分を取り巻く他者への気付きを多く記述したことから、本教材が前出の教材「見えた答案」とは異なる構造をもつことが分かる。具体的には、「見えた答案」で登場するのは花子1人であり、児童自身の心情曲線を描くことで、児童はその教室で答案が見えた1人として、つまり花子としてその場にいる状況を作り出したと言える。一方、本教材の場合は、道徳の価値の対象が和也とおじさん、車いすの客、高校生と複数でありそれぞれが異なる行動をとることから、同様に

表 4 児童の記述内容 (N=26)

児童が着目した人物や事象		道徳的实践意欲	
着目点	児童の記述	様相	児童の記述
他者	おじさんは、優しい、カッコいい、親切だ 10人	ポジティブな道徳的实践意欲	・誰にでも親切にしたい ・手伝ってやろう ・あんなふうにできたらいいな ・協力しないとイケない ・優しくしよう 19人
	お兄さんは喜んでいる 9人		
	・高校生活はあんなことを言っている ・嫌だなあ 3人	消極的な道徳的实践意欲	文句を言ってはいけな 2人
小学生の自分	・もしも自分が車いすに乗っているならば ・また車いすの人が乗ってきたら 3人	ポジティブな道徳的实践意欲	・悪口を言われて嫌だから優しく親切にする ・助けてもらえないから親切にしてあげたい 3人
権利への気付き	バスに乗るのは当たり前だ 5人	ポジティブな道徳的实践意欲	優しくしよう、協力しよう、手伝おう 5人
状況への対応	おばあちゃんに遅れたと伝えればいい 2人	—	—

心情曲線を描くだけでなく、和也としてその場に立つのではなく、バスに乗り合わせた1人としてその場にいる状況が作られたと考えることができる。このように価値の対象や事象が1つの場合と複数の場合には、児童の異なる反応があることから、教材の持つ特徴を検討した上で、道徳の価値を児童に引き寄せる心情曲線の用い方について、設計時の配慮が必要である。この点については、今後さらに研究を深めていきたい。

(3) 道徳意識調査と共感性調査に見られる変容
道徳意識調査の結果について次に述べる(表6)。
平均値が上がった項目は項目3、5、6、7、8項目であった。特に、項目3(「主人公の気持ちや行動に対して「自分と似ているところがあったなあ」と思ったり、「自分だったら〇〇するなあ」と考えたりすることはあるか。)」と、項目8(「道徳の学習で、学習した内容を「これからの学校生活や普段の生活でどのように生かすことができるだろう

表 5 道徳意識調査の結果 (N=54) * : $p < .05$

	質問項目	調査月	平均値	度数	標準偏差	t 値
道徳意識調査	3 主人公の気持ちや行動に対して、「自分と似ているところがあったなあ」と思ったり、「自分だったら〇〇するなあ」と考えたりすることはありますか。	4月	2.852	54	0.856	2.749*
		7月	3.148	54	0.833	
	4 自分の考えと違う友達の考えを聞いて「その考え分かる」「そんな考えあったんだ」などと思ったことはありましたか。	4月	3.093	54	0.875	0.148
		7月	3.074	54	0.887	
	5 友達の考えを参考にしている時、友達の意見の理由や背景を考えていますか。	4月	2.685	54	0.886	1.423
		7月	2.926	54	0.843	
	6 友達と話し合って、いい考えや新しい考えなど思いつくことはありますか。	4月	3.037	54	0.868	1.200
		7月	3.222	54	0.904	
	7 道徳の学習をして大切な考えが分かったり、自分の課題や目標が見つかったりしますか。	4月	2.852	54	0.899	1.570
		7月	3.074	54	0.797	
	8 道徳の学習で、学習した内容を「これからの学校生活や普段の生活でどのように生かすことができるだろうか」と考えたことがありますか。	4月	2.407	54	0.836	2.549*
		7月	2.722	54	0.899	

か」と考えたことがありますか。)」の2項目について有意差が見られた。

このことは、主人公と自分の心情曲線を描くことにより、主人公の行動を自分の事のように引き寄せて考えた結果ではないかと考える。また、項目4(「自分の考えと違う友達の考えを聞いて「その考え分かる」「そんな考えあったのだ」などと思ったことはありましたか。)」については、有意差はみられなかったものの、平均値が下がっている。この理由として、児童に話し合うよさを感じさせられなかったことがその要因の1つと考えられる。「考え議論する道德」の視点からも、児童の話し合い活動については、話し合いとなる発問やグループの構成の検討、学校全体での話し合い活動

の活性化等、今後検討していく必要がある。

次に、共感性調査の結果について述べる。

共感性の下位概念には、「他者指向的反応(共感した後に他者に視点が向く反応)」、「視点取得(相手の立場に立とうとする傾向)」、「自己指向的反応(共感した後、自分に視点が向く反応)」がある。これらの3下位概念に関する質問項目をそれぞれ5問ないし4問とし、全14項目で構成した(表6)。

結果として、14項目中5項目の平均値が有意に高くなっており、他者の気持ちに立って考えることに変容が見られたと言える。他者指向的反応においては、2項目(「悩んでいる友達がいたら、その悩みを分かち合うことができない(逆転項目)」,「他人が失敗しても同情することはない(逆転項

表6 共感性調査の結果(N=54) * : $p < .05$

	質問項目	調査月	平均値	度数	標準偏差	t 値
他者指向的反応	1、悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたい。	4月	3.963	54	1.132	0.248
		7月	4.000	54	1.259	
	2、悩んでいる友達がいたら、その悩みを分かち合うことができない。(逆転項目)	4月	3.278	54	1.220	2.427*
		7月	3.778	54	1.208	
	3、他人が失敗しても同情することはない。(逆転項目)	4月	3.185	54	1.506	2.319*
		7月	3.796	54	1.203	
視点取得	4、人が頑張っているのを見たり、聞いたりすると、自分には関係なくても応援したくなる。	4月	4.037	54	1.165	0.953
		7月	3.833	54	1.240	
	5、まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあと思う。	4月	4.056	54	1.204	0.698
		7月	3.907	54	1.292	
	1、自分と違う考え方の人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているのかをわかってもらう。	4月	3.463	54	1.299	0.440
		7月	3.556	54	1.223	
	2、人と対立しても、相手の立場に立つ努力をする。	4月	3.278	54	1.280	2.754*
		7月	3.759	54	1.164	
	3、人の話を聞くとときは、その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞く。	4月	3.907	54	1.186	0.333
		7月	3.833	54	1.209	
自己指向的反応	4、いつも人の立場に立って、相手を理解するようにしている。	4月	3.333	54	1.133	1.864
		7月	3.648	54	1.084	
	5、相手のあやまりや、欠点だと思う所を言う時は、相手の立場を考慮することができない。(逆転項目)	4月	2.982	54	1.367	3.058*
		7月	3.648	54	1.184	
	1、他人の失敗する姿をみると、自分はそうなりたくないと思う。	4月	3.204	54	1.294	1.819
		7月	3.574	54	1.075	
	2、苦しい立場に追い込まれた人を見ると、それが自分の身に起こったことでなくてよかったと心の中で思う。	4月	2.574	54	1.474	2.500*
		7月	3.130	54	1.166	
	3、他人の成功を見たり聞いたりしているうちに、あせりを感じるが多い。	4月	3.093	54	1.496	0.000
		7月	3.093	54	1.350	
	4、他人の成功を素直に喜べないことがある。	4月	2.315	54	1.438	0.535
		7月	2.444	54	1.284	

目)」に有意差が見られた。これは、主人公の心情曲線に加えて自分の心情曲線を描くことにより、他者の気持ちに寄り添うという状況が生まれたことが要因の1つとして考えられる。このことは心情曲線のもつよさと捉えることができる。視点取得については、2項目（「人と対立しても相手の立場に立つ努力をする」、「相手のあやまりや、欠点だと思うところを言う時は、相手の立場を考えることができない（逆転項目）」）において有意差が見られた。このことは、心情曲線を描く際や、話し合いなどにおいて相手の立場に立つ体験が増えたことが影響したのではないかと考える。また、自己指向的反応においても、1項目（「苦しい立場に追い込まれた人を見ると、それが自分の身に起こったことではなくて良かったと心の中で思う」）に有意差が見られた。

このように共感性に係る14項目中5項目に有意な向上が見られたことは、心情曲線の活用によって児童が道徳の事象や課題を自分の事として捉えることを体験し、それによって共感的な学びが生まれたことが要因の1つとして考えられる。

(4) 心情曲線の意識調査の結果

心情曲線についての意識を把握する目的で授業後に実施した「心情曲線の意識調査の結果」について述べる。

「①主人公の気持ちを心情曲線で表すことで、主人公の気持ちが分かりやすいと思いましたか。」の質問では、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と肯定的に回答した児童の割合が87.0%であった。その理由として、「主人公の気持ちを描くとなんとなく自分のことのように思えてくるから」や、「折れ線グラフのようになっていることで、気持ちが上か下かで分かりやすかった」などがあった。児童が主人公に自分を投影して考えていることや自分の気持ちを考える時の分かりやすさがあったことが読み取れる。

否定的な回答理由としては、「文で表したいから」「主人公の気持ちではなく、自分の気持ちとして心情曲線を描いたから」等があった。このことか

ら、児童は心情曲線のよさを感じている反面、文章が書き表しやすいと感じる児童もいることが分かった。

また、主人公の心情曲線を描いているうちに、徐々に児童自身の心情が投影されていくあまり、自分の心情曲線と混同してしまうことがあることが伺えた。

「②自分の気持ちを心情曲線で表す時は、話の中に自分がいると思ってかくことができましたか。」の質問では、肯定的な回答が77.8%であった。

その理由として、「自分が話の中にいると思ったから書きやすいから」や「自分だったらどう対処するか考えるから」などがあった。否定的な回答理由としては「主人公のことばかり考えていたから」や「ただどんな話か読んで書いていただけだったから」などがあった。多くの児童は積極的に課題や事象を自分に引き寄せて考えようとしているものの、中には、消極的でやや受け身な児童もあり、その場合の児童への声かけやグループでの話し合いのさせ方については研究を深める必要がある。

「③主人公の心情曲線と自分の心情曲線を比べることで、自分の考えがよりはっきりしましたか。」という質問では、肯定的な回答が77.7%であった。この結果から、多くの児童が心情曲線を使うことで自分の気持ちが分かりやすいと考えていることが分かった。その理由として「心情曲線を使うことで、物語の裏まで分かる」と記述した児童もあり、多くの児童が心情曲線の効果を感じているといえる。

しかしながら、一方で約2割の児童が心情曲線の効果に否定的な意見を持っていることから、その効果的な使い方については今後さらに追究していきたい。

IV 成果と課題

心情曲線を用いた場合の成果として、児童はその話の中に主人公とともに存在して、自分の事として考える状況を作り出していることが分かった。話や状況の中に身を置くからこそ、道徳的実践に対しての気付きも生まれると捉えることができる。

課題としては、価値の対象や事象が1つの場合と複数の場合には、児童の異なる反応があることから、教材の持つ特徴を検討した上で、道德の価値を児童に引き寄せる心情曲線の用い方について、設計時の配慮が必要であることが分かった。今後、このことについては更に研究を深める必要がある。

注及び引用文献

- 1) ホフマン, 2001, 菊池章夫・二宮克美訳, 『共感と道德性の発達心理学』, 川島書店, p5。
- 2) 松尾直博, 2002, 「学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み—」『教育心理学研究』, 第50巻, 第4号 p.494。
- 3) 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男, 2015, 「共感性を高める教育的介入プログラム—介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証—」『教育心理学研究』, p453。
- 4) 渡辺弥生, 2001, 「社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム—VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用—」社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム, pp.90—91。なお, 引用文中のVLF実践とは, Voices of Love and Freedomの略語であり, 絵本や副読本などを使った4つのステップを踏んで思いやりの心や, 問題解決の能力を育成するプログラムである。
- 5) ホフマン, 1981, 依田明・宮前理(訳)「道德性の発達」, 依田明(監訳)『情緒と対人関係の発達』, 金子書房。なお, この文は本著を一部要約したものである。
- 6) 梅田聡, 2014, 「共感」, 岩波書店, p4。
- 7) 梅田, 2014, p4。
- 8) 渡辺弥生, 2003, 『VLFによる思いやりプログラム Voices of Love and Freedom』, 図書文化社。なお, この文は本著を一部要約したものである。
- 9) 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男, 2015, 「共感性を高める教育的介入プログラム—介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証—」『教育心理学研究』, 第63巻, 第4号, p454。
- 10) 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・

及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男, 2008, 「共感性プロセス尺度の作成の試み」, 『筑波大学心理学研究』, 第36号, p.41。

- 11) 渡辺, 2003, p.21。
- 12) 渡辺, 2003, p.29。
- 13) 河村茂雄, 2000, 『心のライフライン』, p.iv, 誠信書房。
- 14) 河村茂雄, 2000, p.iv。
- 15) 文部科学省, 2015, 『小学校学習指導要領解説—特別の教科道德編—』, p.2, 廣済堂あかつき。
- 16) 佐藤朋広, 2018, 『小学校における「考え, 議論する」道德科授業の在り方に関する研究」, 「岩手県教育研究発表会資料」 pp.23—25。
- 17) 鈴木有美・木野和代, 2011, 「多次元共感性尺度」, 『心理測定尺度集V』サイエンス社, pp.120—128。

参考文献

- ・安部直樹(2011), 「叙述に即して読み取ったことを心情表現図に表し, それをもとに交流を図って読みを深める指導の工夫」, 教育実践研究 第21集 pp.29—34。
- ・黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕, 2012, 『シンキングツール～考えることを教えたい～』, NPO 法人学習創造フォーラム。
- ・谷本里都子(2007)「自分の成長に気付く生徒を育てる道德教育の在り方—「心のノート」と道德の時間との響き合いを通して—」, www.kec.kagawa-edu.jp/curriculum/.../2006c007-001.pdf (最終検索日2019年2月1日)。
- ・鈴木由美子・宮里智恵(編), 2006, 『やさしい道德授業の作り方』, 溪水社。
- ・デイヴィス, 1993, 菊池章夫(訳)「共感の社会心理学」, 川島書店。
- ・ホフマン, 2001, 菊池章夫・二宮克美(訳)「共感と道德性の発達心理学」, 川島書店。
- ・渡辺弥生, 2003, 『VLFによる思いやりプログラムVoices of Love and Freedom』, 図書文化社。

(2019年2月8日 受理)